

Martina von Heynitz

Gegen den Strom?! – Überlegungen zur Bedeutung der Sprachlichkeit im Deutschunterricht

Steinbrenner, Marcus (2021): Sprachlich-literarische Bildung als Denkraum für die Deutschdidaktik und das Literarische Unterrichtsgespräch. Dissertation, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Deutschland. <https://phka.bszbw.de/frontdoor/index/index/docId/265>. [26.11.2022].

Hauéis, Eduard/Lösener, Hans (2022): Die sprechbare Schrift – Zur Sprachlichkeit des literarischen Lernens im Deutschunterricht. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

28. Jahrgang 2023. Heft 54. S. 127–130

DOI: 10.21248/dideu.663

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Auf die anfänglich deutliche Kritik der Deutsch- und insbesondere der Literaturdidaktik an der Einführung sog. Kompetenzorientierung im Zuge der PISA-Testungen (vgl. z. B. Kämper-van den Boogaart 2004) folgte eine bis heute anhaltende Empirisierung der Deutschdidaktik. Sie war der Einsicht geschuldet, dass die Didaktik sich der (Un-)Wirksamkeit ihrer bislang meist theoriegeleiteten Konzepte und Modelle im Angesicht dessen, was in der Praxis des Unterrichts tatsächlich geschieht, vergewissern muss. Zunehmend ist dabei aber zugleich die kritische Diskussion um die Ökonomisierung des Bildungsbegriffs in den Hintergrund getreten. Die von Marcus Steinbrenner und Eduard Hau-eis/Hans Lösener vorgelegten Arbeiten nehmen hier ihren gedanklichen Ausgangspunkt und erinnern an diese z. T. kaum mehr virulente Diskussion. Moniert wird in beiden, dass aus der Empirie selbst keine Ableitungen vorgenommen werden könnten und fachdidaktische Theorie- und Modellbildung ein Desiderat darstelle, das folgenreich für einen Literaturunterricht sei, der sich ‚nach PISA‘ v. a. an konkret überprüfbar und kognitiv ausgerichteten Kompetenzen orientiere. Es wurden zwei je unterschiedlich konturierte, aber Ähnliches wollende Konzeptionen verfasst, in denen erneut Fragen wie ‚Wozu Literaturunterricht?‘ oder ‚Was kann und soll vermittelt und (wie) gelernt werden?‘ in den Fokus rücken. Um dem genannten Desiderat gerecht zu werden, rekurrieren die jeweiligen Autoren auf den Begriff der ‚Sprachlichkeit‘, der in ihren Überlegungen theoretisch zentral gesetzt und mit didaktisch-methodischen Schlussfolgerungen relationiert wird.

Marcus Steinbrenner legt mit seiner kumulativen Dissertationsschrift eine Zusammenstellung von insgesamt 14 Aufsätzen (2007 bis 2020) vor, die er zwei Themenbereichen zuordnet: Der erste Themenbereich zeigt seine theoretische Konzeption sprachlich-literarischen Lernens als „Denkrahmen“ (4) für den Literaturunterricht, deren spezifische Füllung dann im zweiten Themenbereich mit dem Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs vorgenommen wird.

Im ersten, theoriegeleiteten Teil seiner Dissertation wird das Konzept „sprachlich-literarischer Bildung“ (ebd.) als Beitrag zur „fachdidaktischen Gegenstandskonstitution“ (ebd.) eingeführt. Unter Bezug auf Eugenio Coseriu, Jürgen Trabant und Hubert Ivo, deren Überlegungen Steinbrenner dem romantischen Sprachdenken zuordnet, wendet er sich gegen ein Verständnis literarischer Sprachlichkeit in der Tradition des russischen Formalismus. Er versteht literarische Sprache nicht als Form der „Abweichung“ (ebd.) von Alltagssprache, sondern – und hier sieht er einen gewiss diskutablen Gegensatz – als „Ort der Entfaltung der Vollkommenheit von Sprache“ (ebd.). In diesem Sinne konturiert er den Literaturunterricht in seiner Legitimation als zentralen Ort der Persönlichkeitsbildung, in dem Freiheit und Individualisierung durch Literatur und ihre spezifische Sprachlichkeit erfahrbar werden (vgl. ebd.). Mit dieser normativen Setzung soll ein „Korrektiv“ (ebd.) zu einem einseitig pragmatisch orientierten Sprachgebrauch, der sich in einem auf formale Analyse und Interpretation ausgerichteten Umgang mit Literatur zeige, vorgenommen werden. Er stellt seine Konzeption in kritischen Widerspruch z. B. zu Jakob Ossners Verständnis des Kompetenzbegriffs als Denkrahmen der Deutschdidaktik (vgl. 6): Kompetenzen, so Steinbrenner, seien nicht selbst bereits ein Denkrahmen für die Gegenstandskonstitution im Fach, sondern müssten spezifisch fachlich gefüllt und in ihrem Bildungsbeitrag geklärt werden.

Die didaktisch-methodischen Konsequenzen seines theoriegeleiteten Konzepts sprachlich-literarischen Lernens führt er im zweiten Teil anhand des Literarischen Unterrichtsgesprächs aus. Leitend ist dabei der Gedanke, dass die spezifische Sprachlichkeit der Literatur auch die Art und Weise beeinflusst, wie Leser:innen über Literatur sprechen. In Anlehnung an die Überlegungen zur Sprachtheorie Hubert Ivos definiert er das Reden über poetische Sprachwerke als Modell sprachverständiger Intersubjektivität, das Wege zur Persönlichkeitsbildung eröffne (vgl. 4). Am Beispiel der

Untersuchung von Leser:innen-Äußerungen in Literarischen Gesprächen mit Lerngruppen unterschiedlichen Alters (Schüler:innen, Studierende) zeigt er den Wert „mimetischen Lernens“ (16) auf, da der Text von den Leser:innen nicht einfach reproduziert werde, sondern in einem spezifisch sprachlichen Modus zum Ausdruck komme (vgl. 20), der, in Anlehnung an Ulrich Oevermann, als „Stellvertretererfahrung“ im „Grundmodus ästhetischer Erfahrung“ verstanden wird (ebd.). Daraus leitet Steinbrenner Konsequenzen für das Literarische Unterrichtsgespräch ab (vgl. 21), die sich im Kern auf folgende Aspekte konzentrieren:

- (1) die Auswahl von Texten mit angemessenem Alteritätspotenzial, das einen Bruch mit gewohnten Sichtweisen ermöglicht;
- (2) eine methodische Gestaltung, die Lernenden Struktur, Orientierung und Sicherheit durch ein feststehendes Ablaufmuster bietet;
- (3) Zielsetzungen, die weniger auf Verstehen denn auf ästhetische Wahrnehmung und Erfahrung sowie Ambiguitätstoleranz gerichtet sind.

Im Fazit stellt Steinbrenner seine Überlegungen in einen Zusammenhang mit den Untersuchungen der Forschergruppe um Christian Dawidowski zu Ko-Konstruktionen von Schüler:innen im Literaturunterricht und plädiert angesichts der dortigen Ergebnisse für „echte Ko-Konstruktionen“ (25) in Gesprächen über Literatur in Schule und Hochschule, die durch das Heidelberger Modell ermöglicht werden könnten. Denn bereits in der Lehramtsausbildung gehe es darum, die Liebe und Leidenschaft zur Literatur als unhintergehbare Größe zu verstehen, die sich individuell aus der Erfahrung um den biographischen Einfluss von Literatur auf ihre Leser:innen speise (vgl. ebd.).

Die von Eduard Haueis und Hans Lösener in zwei separat verfassten Teilen (Haueis: Teil I, 17–133; Lösener: Teil II, 136–255) vorgelegte Monographie knüpft an Steinbrenners Überlegungen an. Gemeinsam postulieren sie: „Literaturunterricht muss Sprachunterricht werden“ (9), und machen es sich zum Anliegen, eine theoretische Neubestimmung des Verhältnisses von Sprache und Literatur vorzunehmen (vgl. ebd.). Beide Teile können aber – darauf wird im Vorwort hingewiesen – unabhängig voneinander gelesen werden und sind in Ergänzung zueinander gedacht (vgl. 13).

Eduard Haueis rekonstruiert im ersten Teil die Bedingungen und Potenziale des sprachlichen Lernens mit literarischen Texten in sozio- und ontogenetischer Perspektive. Der Fokus liegt dabei auf der Entdeckung mündlicher Praktiken in literarischen Texten als Potenzial für sprachliches Lernen im Literaturunterricht. Ausgangspunkt seiner Überlegungen sind die „Probleme mit der Schriftlichkeit von Literatur“ (44). Um Textzugänge für alle Schüler:innen zu schaffen (vgl. 77) und stärker zum „Mit-Erleben erzählender Literatur“ (52) anzuregen, fordert er einen konzeptionell versierteren und methodisch gezielteren Einsatz performativer, oraler Praktiken im Unterricht (vgl. 66). Er knüpft hier an das Sprachenlernen im bzw. ab dem Kindesalter und damit verbundene Sprach-Spiele impliziten Sprachlernens an (vgl. 10, 60). Damit wendet er sich auch gegen derzeitige fachdidaktische Diskussionen um das Konzept der „Bildungssprache“ (76, 125).

Auch Hans Lösener eröffnet den zweiten Teil des Bandes mit einem geschichtlichen Rückblick auf die Entwicklung von Schriftlichkeit und Sprachlichkeit: Dieser beginnt grundlegend mit der Zentralisierung der Schriftlichkeit bei fortschreitender Institutionalisierung von Schulunterricht (vgl. 152) und mündet in der Etablierung von Sprache und Literatur als voneinander getrennter Disziplinen im Zuge der Neugründung westdeutscher Universitäten in den 1960er Jahren (vgl. 244f.). Diese Trennung(en) sieht Lösener als maßgeblich mitverantwortlich für einen Literaturunterricht an, der die Sprachlichkeit nicht mitdenkt, und einen Sprachunterricht, der mit poetischem Sprechen ebenso verfährt.

Das „ungelöste Verhältnis zwischen sprachlichem und literarischem Lernen ist ein Symptom für eine Krise, die den Deutschunterricht insgesamt betrifft“ (137). Vor diesem Hintergrund tritt Lösener mit dem (durchaus hohen) Anspruch an, eine „Gesamttheorie des Deutschunterrichts“ (ebd.) zu entwerfen, „die Lernziele, Lerngegenstände, Lernformen, Lernbereiche in einen systematischen Zusammenhang bringt“ (ebd.). Dabei wendet sich Lösener, auch unter Bezug auf Steinbrenners Überlegungen (vgl. 143–146), gegen

(1) eine Orientierung der Literaturdidaktik am russischen Formalismus (vgl. 235), die zu einer zu starken Ausrichtung an der formalen Analyse und Interpretation geführt habe und deren Theorie der „Abweichungspoetik“ (zit. n. Steinbrenner, 144) im Widerspruch zu performativ erleb- und erfahrbarer poetischer Sprache stehe (vgl. z. B. 219),

(2) sprach- und schreibdidaktische Modellierungen, die zu stark an Fragen richtigen, i. S. normierten, Sprachgebrauchs orientiert seien (vgl. z. B. 214–218).

Insgesamt entwirft er vier Perspektiven auf sprachliches Lernen im Deutschunterricht (156):

- (1) „Sprachrichtigkeit – die grammatische Perspektive“
- (2) „Sprachangemessenheit – die rhetorische Perspektive“
- (3) „Sprachmündigkeit – die ethische Perspektive“
- (4) „Sprachwirksamkeit – die poetische Perspektive“.

In der Darstellung der vier Kategorien seines Modells bezieht er sich wechselseitig auf Konsequenzen für den Literatur- und den Sprachunterricht. In einem Deutschunterricht, der Sprache und Literatur zusammendenkt, dürfe z. B. die (1) *Sprachrichtigkeit* nicht nur grammatisch perspektiviert werden, wie es derzeit der Fall sei, sondern vielmehr unter Gesichtspunkten der Erweiterung und Variation von sprachlichen Mustern in der Beschäftigung mit Literatur (vgl. 159–162). In ähnlicher Weise kritisiert er im Kontext von (2) *Sprachangemessenheit* eine tradierte „Übernormierung schulischen Schreibens“ (ebd., 167), die sich derzeit in der „Orientierung an Textmustern“ (ebd.) spiegele: „Wo das Schreiben ausschließlich zu einer Frage der Angemessenheit wird, wird es zur Formsache.“ (168) Lösener plädiert stattdessen dafür, dass Texte „Kriterien des Sinns“ (172) erfüllen müssten, um Textualität als „Sprechen in der Schrift“ (171) erfahrbar werden zu lassen.

Es bedarf, so Lösener, v. a. einer Didaktisierung der Aspekte (3) *Sprachmündigkeit* und (4) *Sprachwirksamkeit*, um sprachliches Lernen insgesamt, in allen Lernbereichen des Deutschunterrichts, von der „performativ-personalen Dimension der Sprache“ (173) her zu erweitern. Dem stehen Lösener zufolge die „orthographische“, die „grammatische“, die „formalistische“ und die „hermeneutische Monoperspektivierung“ (180) der Gegenstände entgegen. Der Leseakt selbst müsse zu einer „Erfahrung des Miterlebens“ (219) werden, die sich im Unterricht leicht herstellen lasse:

Es bedarf keiner gesonderten Anstrengung, um poetische Sprachwirksamkeit im Unterricht erfahrbar und bewusst zu machen. Es genügt, ein Gedicht [...] zu lesen und die dabei erlebten Wirkungen zu reflektieren. (ebd.)

Einzelne Hinweise zur Didaktisierung seiner Überlegungen führt er abschließend für den Umgang mit Texten im Literaturunterricht aus und betont dabei v. a., neben Unterrichtsgesprächen in Anlehnung an das Heidelberger Modell, Formen des prosodischen Sprechens als Vehikel der Erfahrbarkeit poetischen Sprechens (vgl. z. B. 236–239).

Sowohl die von Marcus Steinbrenner vorgelegte Dissertation als auch die Monographie von Eduard Haueis und Hans Lösener sind als Plädoyer für einen performativ ausgerichteten (Literatur-) Unterricht zu lesen; beide wenden sich mit ihren Konzeptionen gegen eine Marginalisierung und Fehlformen des Literatur- bzw. Deutschunterrichts ‚nach PISA‘. Im Zuge dessen sind die Aufwertung der Mündlichkeit und damit verbundene Forderungen nach mehr Performativität im Textzugang und – auf diese Weise erhofften – ästhetischen Erfahrungen im Umgang mit literarischen Texten nachvollziehbar und sinnvoll. Fraglich erscheint allerdings, ob die Dichotomisierung der Konzepte – Formalismus auf der einen, Performativität auf der anderen Seite – gewinnbringend ist. Zuträglicher erschiene ein Zusammendenken dessen, was hier in Kontrast zueinander gestellt wird – davon könnte ein Literaturunterricht, der um die (didaktische) Relevanz des individuellen Sich-Einlassens auf literarische Texte einerseits weiß (Stichwort: Persönlichkeitsbildung) und der die Notwendigkeit der Überprüfung des Gelernten im Sinne der Allokations- bzw. Selektionsfunktion von Schule (Stichwort: Abituraufgaben) andererseits im Blick behält, sicher profitieren. Denn hier besteht – im Unterschied zu anderen Fächern des schulischen Kanons – ein Dilemma, das stets aufs Neue bearbeitet, aber schwerlich aufgelöst werden kann. Zudem: Wer (sinnvoll) auf die Erlebbarkeit literarischer Texte bzw. ihrer Wirksamkeit setzt, wird auch die (voraussetzende) Funktion schulisch vermittelter literarischer Textverstehensprozesse mitbedenken.

Eine weitere dichotome Argumentationsfigur bezieht sich auf den eröffneten Gegensatz zwischen Theorie und Empirie: Auch hier wäre ein Nachdenken über sinnvolle Formen der Verschränkung von größtem Nutzen für die Disziplin insgesamt (vgl. Freudenberg et al., i. Dr.) – und auch für den Literaturunterricht selbst, der, wie die Autoren beider Arbeiten beklagen, seit PISA marginalisiert oder eben auf kognitiv Überprüfbares reduziert werde (was allerdings noch zu prüfen wäre).

Wünschenswert wäre beiden vorgelegten Arbeiten zudem – neben aller berechtigten Skepsis gegenüber bestimmten Formen unterrichtlichen Brauchtums, die in der Disziplin geteilt wird – eine genauere Auseinandersetzung mit aktuellen fachdidaktischen Konzeptionen, die, so entsteht bisweilen der Eindruck, en gros kritisiert werden: Dann hätte möglicherweise ersichtlich(er) werden können, dass auch hier nicht Gegensätze zu konstatieren, sondern gemeinsame Anliegen zu bearbeiten wären.

Literatur

Kämper-van den Boogaart, Michael (Hg.) (2004): Deutschunterricht nach der PISA-Studie. Reaktionen der Deutschdidaktik. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Freudenberg, Ricarda/von Heynitz, Martina/Schlachter, Birgit/Steinmetz, Michael (i. Dr.): Perspektivverstehen als Aufgabe der Konstruktion – Einblicke in das Entwicklungsforschungsprojekt PAuLi. In: von Heynitz, Martina/Steinmetz, Michael (Hg.): Die Konstruktion stärken. Ein Handlungsfeld der Deutschdidaktik neu betrachtet. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Anschrift der Verfasserin:

Martina von Heynitz, Pädagogische Hochschule Weingarten, Fach Deutsch mit Sprecherziehung, Kirchplatz 2, 88250 Weingarten

heynitzvon@ph-weingarten.de